

Sección uno: Ensayo La importancia de la TAC en la educación y cambios sociales

La enseñanza de la literatura en la formación superior plurilingüe e intercultural: Mapeando *Luces de Bohemia*, de Valle-Inclán¹

The teaching of literature in multilingual and intercultural higher education: Mapping Valle-Inclán's *Luces de Bohemia*

Dr. Xaquín Núñez Sabarís
Universidade do Migno
xnunez@ilch.uminho.pt

Resumen

Con la unidad didáctica “Mapeando *Luces de bohemia*” que se presenta en este artículo se pretende hacer una propuesta práctica de la enseñanza de la literatura en la formación universitaria, a partir de un enfoque competencial, que implica focalizar la enseñanza en el papel del alumno y en su autonomía de aprendizaje.

La unidad didáctica presentada es original e inédita y aborda el estudio de un texto literario canónico, a partir de un enfoque por tareas, lo cual permite su transposición a nuevas modalidades de aprendizaje, como la enseñanza a distancia, a fin de alcanzar una formación transdisciplinar, inclusiva e intercultural.

Abstract

With this didactic unit “*Mapeando Luces de bohemia*” which is presented in this paper we try to do a practical proposal of literature teaching at university education. We part from a competence approach, which implies to focalize the teaching process in the paper of the student and in its autonomous learning process.

¹ Recibido: 02/08/2017 Evaluado: 03/09/2017 Aceptado: 22/09/2017

The didactic unit presented is original and unpublished. It deals with the study of a canonical literary text, from a task-based approach, which permits its transposition to new learning modalities, as distance learning, in order to achieve a transdisciplinary, inclusive and intercultural formation.

Palabras clave: Literatura, enseñanza, *e-learning*, Valle-Inclán.

Keywords: literatura, teaching, *e-learning*, Valle-Inclán.

Introducción

Las universidades europeas han experimentado en los últimos años una considerable transformación en lo que se refiere a sus ámbitos competenciales, su forma de interrelacionarse con la sociedad y su planificación académica, con la consecuente integración de prácticas pedagógicas alternativas. Esta alteración estructural responde en gran medida a la necesidad de adecuarse a las orientaciones que emanan del proceso constituyente del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (en adelante EEES), más conocido como Declaración de Bolonia, pero también a factores sociales, políticos y económicos que exigen la adaptación de la enseñanza universitaria a las demandas académicas, científicas y profesionales que cada época exige. Ello ha supuesto una transformación que alcanza a todas las áreas de conocimiento, que ha conllevado un replanteamiento del papel de las humanidades y de disciplinas como la literatura, que habían gozado de una amplia tradición académica en la formación universitaria.

Este trabajo pretende, en consecuencia, situar la enseñanza y aprendizaje de la literatura dentro de las coordenadas académicas del EEES, marcadas por un enfoque interdisciplinar y competencial. La secuencia didáctica original e inédita “Mapeando Luces de bohemia” pretende capacitar a los alumnos para la comprensión de textos literarios canónicos, a través de un enfoque por tareas. Esta unidad didáctica ha sido desarrollada en la unidad curricular “Literatura e cultura española 4”, centrada en el período contemporáneo, de la licenciatura de *Línguas e Literaturas Europeias* de la Universidade do Minho. Los alumnos son mayoritariamente portugueses con un nivel de competencia comunicativa B1, referenciado al *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*.

Esta secuenciación permite, además, una fácil adaptación a la enseñanza *e-learning*, lo que posibilita alcanzar la vocación transversal y en abierto del conocimiento, cumpliendo la misión de la enseñanza sin fronteras que expresan la mayoría de las universidades europeas.

El estatuto académico de la enseñanza de la literatura

El enfoque metodológico adoptado en esta propuesta didáctica no ha sido, sin embargo, predominante en la docencia de la literatura, que, a menudo ha estado condicionada por la histórica y tradicional función que desempeñó social y educativamente (Anderson 1993 o Even-Zohar) y que ha determinado

su presencia en programas, planes de estudio y prácticas didácticas, merced a la privilegiada función que ha tenido durante tiempo como factor de cohesión lingüística y socio-política. Los mecanismos de construcción nacional del XIX se apoyaron en la literatura, como importante elemento de articulación colectiva, lo que explicaba su carácter ineludible en los planes de estudio. La literatura pasó, en consecuencia, a ser un elemento indispensable en los planes de estudio, en todas las etapas de la enseñanza obligatoria, y también en la enseñanza superior, donde se formaban los futuros docentes que debían transmitir el canon literario, como formación cultural troncal. Se procedió a una selección y fijación de autores, cuya aproximación histórica se complementó con las aproximaciones de corte estructuralista e inmanentista, predominantes en los años setenta del siglo pasado.

Esta circunstancia implicó una docencia que se caracterizaba por la adquisición de conocimientos (pre-establecidos), antes que por la adquisición de competencias de naturaleza interdisciplinar e intercultural, que posibilitasen la lectura crítica de los textos -y completa en el caso de los alumnos no nativos-. Las derivaciones de esta posición marcaron la enseñanza de la literatura, condicionada por dos aspectos fundamentales: la literatura como exigencia extrínseca a las necesidades formativas del alumno y el carácter monumental del texto literario.

La literatura como exigencia extrínseca a las necesidades formativas del alumno. Las disciplinas de literaturas ofrecían -y todavía ofrecen- a menudo un sello de prestigio y de indispensabilidad que cualquier planificación académica debería presentar. Todavía hoy, en programas de aprendizaje de lenguas extranjeras, se siguen ofreciendo módulos de literatura, no tanto en función de las necesidades e intereses de los alumnos, sino en función de la legitimación que aporta a un determinado currículo o programa académico.

Carácter monumental del texto literario. A partir de una idea hermética y estática del canon y la esencialidad intrínseca del texto, interesaba conocer el saber acumulado sobre una determinada obra literaria (siempre canónica). Esta aproximación didáctica se hacía en relación a los conocimientos que se habían construido en torno a ella a lo largo del tiempo, pero no era imprescindible ni su lectura, ni tan siquiera había una preocupación pedagógica para dotar a los alumnos de las competencias necesarias para hacerlo.

Pero, así como el paradigma teórico (lingüístico, cultural, literario) ha advertido significativas evoluciones, a partir de los enfoques estructuralistas, también las metodologías aplicadas a la enseñanza de lengua y literatura han manifestado una considerable evolución, fundamentalmente en contextos plurilingües. Las perspectivas teóricas centradas en el lector estimularon, además, la aplicación de enfoques comunicativos en la docencia de la literatura, cuya metodología superó el carácter esencialista de los textos literarios, para abordarlos como manifestaciones de carácter cultural que obedecen a unas dinámicas sociales, marcadas por aspectos de naturaleza pragmática, que condicionan tanto la actividad del emisor como del receptor.

Esta orientación, sumada a la percepción más funcional que la enseñanza de lenguas y literaturas adquiría en las aulas de orientación plurilingüe e intercultural, fue consolidándose notablemente en aulas con alumnos no nativos. Así lo han evidenciado trabajos significativos como los de Acquaroni (2007), Ballester e Ibarra (2016), Mendoza Fillola (1993 y 2004), Sanz Pastor (2000 y 2004). O, recientemente, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) (Instituto Cervantes 2006), que sitúa

la literatura en el marco de la competencia cultural e intercultural necesaria para lograr una interacción comunicativa y social completa. Estos enfoques insisten en el concepto de competencia relacionado con el de autonomía del alumno, que pasa de ser un mero receptor de contenidos a tener una participación activa, a través del aprendizaje colaborativo, lo cual le permitirá adquirir de forma más eficaz los contenidos, en el marco de un aprendizaje transversal, pragmático e interdisciplinar.

El enfoque competencial en la enseñanza de la literatura

Al enfatizar el estatuto de interacción comunicativa y social de la literatura, se está desplazando el foco de interés de su carácter monumental y su valor intrínseco, al de un texto -un mensaje- que se actualiza, en la doble acepción de la palabra, con su lectura en un momento determinado de su recepción.

Por tal razón, aproximarse al texto literario –con las particularidades debidas-, en su aproximación didáctica no resulta cualitativamente diferente al del texto periodístico, administrativo o jurídico. Este ha sido el punto de partida por el que, en el ámbito de la enseñanza de lenguas y culturas extranjeras fundamentalmente, se ha transitado de la invisibilidad del texto literario (o, en su defecto, a su utilización meramente monumental) a la atención comunicativa como documento de referencialidad cultural que es.

Esta aplicabilidad didáctica, que supera las inercias percibidas en la práctica universitaria, entronca con las orientaciones metodológicas apuntadas en Bolonia, en favor de una enseñanza de carácter competencial. Tal como los objetivos del EEES, la *metodología* de enseñanza debe centrarse en el *alumno* y en sus *competencias*. Si tenemos en cuenta el concepto de competencia definido como “The demonstrated ability to use knowledge, skills and personal, social and/or methodological abilities, in work or study situations and in professional and personal development. In the context of the European Qualifications Framework, competence is described in terms of responsibility and autonomy” (Marsh *et al*, 2012); podemos concluir que para ello, y en lo que respecta al objeto de estudio de este artículo - la enseñanza de la literatura- debemos apostar por prácticas pedagógicas alternativas que entronquen con las necesidades educativas y de aprendizaje de los discentes.

De modo que, si el concepto de competencia centra la cuestión en la autonomía, habrá que profundizar en un sistema de aprendizaje que rescate el protagonismo del alumno, convirtiéndolo en un agente dinámico y activo del aprendizaje y no en un mero receptor. Para ello resulta necesario reconsiderar algunas de las prácticas tradicionales antes apuntadas, a partir de las siguientes líneas orientadoras:

De la transmisión de interpretación a la construcción de la competencia. En cuanto que la docencia debe facultar competencias relevantes al alumno, estos deben tener en cuenta el carácter del estudiante como productor y no sólo receptor. En los tiempos hipermódnos actuales, en definición de Lipovetsky (2007), el individuo tiene a su disposición mecanismos de actuación e interacción social impensables hace años; esto hace que el aula deba ser también un espacio que faculte buenas prácticas para un alumno, cuyos conocimientos adquiridos no tienen únicamente el horizonte del examen, sino que pueden aplicarlos a blogs, redes sociales o cualquier espacio de interacción social; por no hablar de su futuro desempeño profesional (solidez crítica, capacidades de producción -digital o en papel-...).

Esto puede incluso revertir en la práctica didáctica. Valga como elocuente ejemplo la posibilidad de diseñar un ítem de evaluación de una unidad sobre un texto a través de un montaje multimedia que, debidamente instruido, permita valorar el nivel de conocimientos y competencias adquiridos por el alumno.

Volviendo a la participación activa del discente, el alumno, a través del aprendizaje colaborativo en dinámicas de grupo -debido a la eficacia didáctica que esta estrategia presenta- debe contribuir también a la construcción teórica presentada en el aula, ya que le permitirá una adquisición más significativa de estos contenidos, y porque, desde el punto de vista procedimental, se podrán consolidar prácticas pertinentes de indagación e investigación académica (rigor, solidez en las fuentes...).

Relevancia de objetivos y contenidos. La definición de ambos elementos ya no está marcada exclusivamente por inherencia al texto estudiado, sino que estará en función de las posibilidades de alcanzarlos de los alumnos. Una fractura excesiva entre los objetivos y contenidos propuestos y el nivel lingüístico y/o cultural de los alumnos estará abocado al fracaso. Claro que esto también depende de las estrategias que se adopten, ya que una activación adecuada de los conocimientos previos de los estudiantes puede contribuir a superar algunas dificultades cognitivas:

Tareas inductivas: de la práctica (texto) a la teoría. Para alcanzar los presupuestos anteriores, el aprendizaje basado en tareas, que posibiliten alcanzar los contenidos propuestos y activar las competencias que se desean consolidar, resulta sumamente eficaz. Sobre todo, en lo que se refiere a la articulación teórico-práctica, una vez que el aprendizaje de los aspectos teóricos se vuelve mucho más significativo si se ha profundizado previamente en la resolución de problemas prácticos -de comprensión-. Ello será perceptible en la unidad didáctica que se propone, ya que todos los contenidos propuestos se llevan a cabo a través de tareas interrelacionadas que van creando un itinerario (un mapa) conceptual de la obra.

Posibilitar la lectura completa (extensiva) del texto. Es decir, superar el carácter de monumento del texto y que las tareas diseñadas en el aula capaciten al alumno para una lectura competente del mismo; ello supone, claro está, trascender su comprensión literal para actualizar un mensaje complejo que cobra sentido con la cooperación necesaria de un lector, que se necesita formar y que, en definitiva, debe ser un principio innegociable de las clases de literatura.

Esta propuesta didáctica permite, en suma, aproximar al alumno, en función de su competencia lingüística y cultural, al corpus literario, como recurso necesario para alcanzar una competencia artística e intercultural en el contexto actual de carácter multimodal, global y digital:

Nos encontramos en un momento histórico de una complejidad semiótica sin precedentes, por la multiplicación de lenguajes y de vehículos de transmisión, en un nivel de simbiosis e hibridación inimaginables hace veinte años. En este contexto, tan proclive a la desorientación, al extravío, se impone la lectura literaria de la representación artística. El estudio de los videojuegos, de las teleseries o de las novelas gráficas como literatura expandida no sólo supone su incorporación a la tradición narrativa, es decir, su domesticación (llevarlos al *domus*, a nuestro hogar), también significa observar la producción cultural de nuestros días con una

mirada comparativa, que establece conexiones, que crea red y que las pone en el contexto de la historia. (Carrión 2011, p. 46).

Por lo demás, la secuenciación en tareas ajusta el progreso del alumno a través de un aprendizaje guiado, que incide en su experiencia previa, a través de lecturas orientadas, hasta lograr una mayor autonomía. Ello supone establecer eslabones alcanzables, coherentes y pautados que posibilite la progresión del estudiante a través de un trabajo autónomo, que puede ser monitorizado por el profesor a través de plataformas de aprendizaje a distancia, llegando a la democratización de saberes y conocimientos culturales, imprescindibles para una formación inclusiva y socialmente significativa. En Cea Álvarez y Núñez Sabarís (2011) y Pazos Justo et al. (2015) se hace una reflexión a este propósito, centrada en el aprendizaje autónomo y por tareas en modalidad e-learning y su práctica, tomando como objeto de análisis el Máster de Espanhol Lengua Segunda y Lengua Extranjera de la Universidade do Minho.

La unidad didáctica: Mapeando *Luces de bohemia*

Mapear: Trasladar a un mapa sistemas o estructuras conceptuales

La unidad didáctica “Mapeando *Luces de bohemia*” pretende responder al desafío de ofrecer una guía didáctica para comprender uno de los textos canónicos más complejos estética y culturalmente de la literatura española. En este sentido, siguiendo la fundamentación formulada, se secuencian una serie de tareas cuyo reto no solo consiste en diseccionar los fundamentos teatrales de Valle-Inclán, sino también en dotar al alumno de los mecanismos necesarios para que consiga realizar una lectura completa del drama. Al utilizar el término *mapear* para designar esta unidad, se está pensando precisamente en ofrecer un itinerario conceptual que simplifique la complejidad antes aludida. Además, juega también con la espacialización existente en la obra, ya que es el errante itinerario de Max Estrella, su protagonista, el eje que hace mover esta poliédrica rueda sobre la que Valle crea *Luces de bohemia*.

Este itinerario, este mapa, se estructura en cuatro tareas que concentran, cada uno de ellos, núcleos teóricos y objetivos pedagógicos concretos. En la primera, *El contexto cultural: De la imagen al texto*, se pretende familiarizar al alumno con la crisis social y económica mundial de finales de los años 20. Al partir del filme *Luces de ciudad*, de Chaplin, se busca la activación de un referente visual –el cine– que permita comprender mejor el textual. Con la comparación entre ambas obras se ponen de relieve aspectos comunes a las dos: la ciudad, los contrastes de luz y sombra, la ceguera, la risa y el llanto para superar una situación trágica... En definitiva, se abordan conceptos generales que se necesitarán para comprender mejor los específicos del drama valleincliniano. En *El Madrid de Luces de bohemia: El itinerario de Max Estrella*, nos adentramos en el recorrido de Max Estrella. Con este itinerario se evidenciará, por un lado, las estrategias discursivas de Valle-Inclán en las acotaciones –una vez más, la importancia de la luz reflejada simbólicamente en el título y la nota inicial– y las dimensiones laberínticas del trayecto realizado por Max: su dimensión circular, su paralelismo con el viacrucis, la proyección homérica y la diversidad de espacios que reflejan, por un lado, la amplitud de los espacios urbanos de la época y, por otro, un nuevo referente, en este caso, el descenso a los infiernos de Max

Estrella. Esta disonancia, entre unas evocaciones culturales heroicas o trascendentes y el personaje degradado que, en ocasiones, es Max remite a la matriz estética del esperpento, que luego se trabajará.

El descenso a los infiernos de Max se evidencia en la tercera tarea *Max Estrella y la crisis de la modernidad*, ya que los conflictos e injusticias sociales presenciadas por el protagonista, van a ocasionar una queja de alto valor humano, pero también una ácida diatriba contra los discursos imperantes: la literatura, la prensa, el poder político... que evidencian la necesidad de una regeneración moral y estética, que rompa con los presupuestos socio-culturales hasta ese momento vigentes. Esta regeneración del discurso literario está en la base de la teorización del esperpento, trabajada en la tarea final *Tarea final: El esperpento*. Valle-Inclán desea reflejar una realidad profundamente trágica, pero para ello no puede utilizar los patrones clásicos de la tragedia, ya que esta se ha vuelto retórica y ha perdido su fuerza performativa. Necesita, y es la reflexión que guía este apartado, una estética que sorprenda al lector-espectador, que lo inquiete, subvirtiendo sus códigos culturales, su horizonte de expectativas, que sean el motor para mover las conciencias de quienes languidecen en el teatro burgués de principios del XX. Por tal motivo, este bloque gira en torno a la trascendental escena XII de *Luces de bohemia* en la que Max muere enunciando la teoría del esperpento, en la que se potencian los rasgos expresionistas y grotescos enunciados y se afianza la duplicidad de un personaje, cuya muerte evoca a los héroes trágicos, pero cuya caracterización remite a un poeta menor “de odas y madrigales”, que nos deja como última estampa una mueca grotesca.

Un último apunte, antes de dar paso a la unidad. Se parte, como se ha dicho, de tareas que dan un importante protagonismo al alumno, quien deberá apoyarse en sus compañeros para resolver las actividades propuestas. Para ello, se les ofrecerán fragmentos extraídos del discurso teórico en torno a la obra que contribuyan a clarificar de forma pautada las complejidades conceptuales que texto presenta.

Mapeando *Luces de bohemia*

Objetivos:

- ☐ Conocer las claves estéticas de la representación de la ciudad.
- ☐ Identificar el itinerario realizado por el protagonista de la obra: Max Extrella
- ☐ Reflexionar sobre las claves culturales y literarias del texto.
- ☐ Familiarizarse con el esperpento como propuesta estética del teatro de Valle-Inclán.

Tarea 1. El contexto cultural: de la imagen al texto

- a) A continuación se van a proyectar unas secuencias de la película de Chaplin *Luces de la ciudad* (1931) ¿Habéis visto ya esta película en alguna ocasión? ¿Recordáis alguno de los aspectos de la misma? ¿Qué personaje desempeñaba Charlot en sus filmes? La sinopsis de la película os ayudará a situaros en ella.

Charlot, el personaje interpretado por Chaplin, es un pobre vagabundo sin hogar que conoce y se enamora de una florista ciega (*Virginia Cherrill*). Poco después evita el suicidio de un millonario

borracho (Harry Myers), quien le hace promesas de amistad eterna por haberle salvado la vida. Sin embargo, cuando está sobrio, el millonario le rechaza.

Inicia un romance con la florista, quien lo toma por un millonario. Cuando descubre que van a embargar la casa de la chica si no reúne dinero suficiente, prueba suerte en diferentes trabajos (entre ellos, una competición de boxeo). Obtiene, finalmente, mil dólares de su amigo millonario, quien se los regala generosamente cuando se encuentra ebrio. Una vez sobrio de nuevo, niega conocer a Charlot y hace que le persiga la policía. Charlot da el dinero a la florista, quien así consigue evitar ser desahuciada y puede someterse a una operación que le devuelve la vista. El protagonista, en cambio, es capturado por la policía, acusado del robo de los mil dólares, y pasa una larga temporada en prisión. Al salir, vuelve a encontrarse con la florista, que ahora regenta una tienda en lugar de un puesto callejero y vive con la esperanza de reencontrar a su supuesto millonario. La película termina con la escena en que la florista reconoce a Charlot como su benefactor. (*es.wikipedia.org*)

- b) Después de haber visto estas secuencias, ¿qué aspectos os han llamado más la atención de la historia?
- c) Lee ahora los siguientes fragmentos extraídos de *Luces de bohemia*, ¿os sugiere alguna proximidad temática, ambiental, de personajes... con la película de Chaplin? ¿Por qué creéis que los títulos son tan coincidentes?

DRAMATIS PERSONAE

MAX ESTRELLA, SU MUJER MADAME
COLLET Y SU HIJA CLAUDINITA
DON LATINO DE HISPALIS
ZARATUSTRAS
DON GAY
UN PELÓN
LA CHICA DE LA PORTERA
PICA LAGARTOS
UN COIME DE TABERNA
ENRIQUETA LA PISA BIEN
EL REY DE PORTUGAL
UN BORRACHO
DORIO DE GADEX, RAFAEL DE LOS
VÉLEZ, LUCIO VERO, MÍNGUEZ,
GÁLVEZ, CLARINITO Y PÉREZ,
JÓVENES MODERNISTAS
PITITO, CAPITÁN DE LOS ÉQUITES
MUNICIPALES
UN SERENO
LA VOZ DE UN VECINO
DOS GUARDIAS DEL ORDEN
SERAFÍN EL BONITO
UN CELADOR
UN PRESO

La acción en un Madrid absurdo, brillante y hambriento

ESCENA PRIMERA

Hora crepuscular. Un guardillón con ventano angosto, lleno de sol. Retratos, grabados, autógrafos repartidos por las paredes, sujetos con chinches de dibujante. Conversación lánguida de un hombre ciego y una mujer pelirroja, triste y fatigada. El hombre ciego es un hiperbólico andaluz, poeta de odas y madrigales, Máximo Estrella. A la pelirroja, por ser francesa, le dicen en la vecindad Madama Collet.

(Valle-Inclán 2017: 45)

...

- d) Los personajes que intervienen en el drama, ¿te sugieren algunos aspectos de la trama? Fijaos en la caracterización del espacio (Madrid) y en la primera acotación. ¿Qué otras cuestiones destacarías, en relación a lo discutido hasta el momento? El siguiente texto puede sugerirte algunas ideas.

Estas alusiones precisas y reales indican que el mundo dramático de *Luces de bohemia* desdobló el Madrid histórico de principio de los veinte, precisamente en la época en que la capital alcanzó la categoría de metrópoli. En 1920 Madrid contaba con 750.896 habitantes, un aumento del 50% sobre la población de 1910 (Dougherty 2003: 163)

- e) Volviendo a la historia de *Luces de ciudad*, ¿crees que podemos calificarla como una **tragedia**? En grupos vamos a poner en común qué significado tiene para nosotros este concepto.

La película utilizada para la actividad (b) está disponible en su totalidad en www.youtube.com. Se exhibirán los siguientes fragmentos: desde el inicio hasta el minuto 15 y desde el 1:12h hasta el final.

Tarea 2. El Madrid de *Luces de bohemia*: El itinerario de Max Estrella

- a) Entre todos vamos a leer la acotación inicial de cada una de las **escenas** y, a partir de esta lectura, anotar el recorrido que realiza el protagonista y los espacios que recorre. Cada grupo se encargará de una escena y va a reescribirla para que los demás compañeros puedan entender su enunciado.

Finalmente representad (mediante un dibujo, una descripción...) el escenario teatral de cada una de las escenas.

- b) Fíjate en el esquema del viaje de Max Estrella que se presenta a continuación. Anotad qué os llama la atención en relación a:

-Los espacios seleccionados.

-El recorrido de Max Estrella.

¿Te recuerda a algún episodio narrado (literario o no)? Podéis discutirlo en parejas. Luego lo pondremos en común.

E2(librería Zaratustra) E3(Tab Pica Lagartos) E4(Buñolera) E5(Ministerio) E6(calabozo)

E1(casa/inicio del recorrido)

E15(taberna) E14 (cementerio) E13 (velorio)

E12(casa/muerte Max)

E11 (calle) E10 (jardines) E9 (café) E8 (Secretaría Ministro) E7 (Redacción periódico)

- c) El itinerario de Max Estrella evoca otros itinerarios como el de Ulises o el de Jesucristo en el viacrucis. ¿Crees que el viaje de Max y sus características como personaje, responden a alguno de los modelos literarios, religiosos o históricos en que se pudo inspirar Valle-Inclán? Comenta con tu compañero las similitudes y divergencias a partir del siguiente texto:

La convencional escena de «la trágica muerte del héroe», ya ironizada en *Romance de lobos*, recibe un tratamiento aún más violento: arranca de circunstancias absolutamente banales (borracho, Max muere de frío y de hambre), pasa por una grotesca mutilación del cadáver (se pretende demostrar que el

«héroe» no ha muerto de verdad) y termina en la absoluta literarización del personaje (un ente de ficción, el marqués de Bradomín, evoca la muerte de Hamlet tras asistir al entierro de Max.) El resultado es un protagonista que no se mantiene en pie literal y figuradamente: antes que personaje objetivo, es, como él mismo anuncia, «un espectro del pasado». (Dougherty 2001: 19/703)

Tarea 3. Max Estrella y la crisis de la modernidad

- Vamos a leer un fragmento de la Escena XI. ¿Qué os llama la atención del comportamiento de Max Estrella? ¿Y de Don Latino?
- Previamente (en la Escena VI) se había criticado a la prensa (“prensa canalla”). A partir de este fragmento ¿qué consideración creéis que tiene Max de la literatura del momento?
- En el texto aparecen dos términos teatrales “tragedia” y “mojiganga”. ¿Sabes qué significan? (Puedes acudir a un diccionario o un glosario de términos literarios). ¿Qué significado crees que adquieren en este contexto? Discútelos con tu compañero.
- Max califica de “trágicas” las palabras de la “Madre del niño muerto”, ¿crees que tiene alguna relación con la idea de teatro que tiene Valle? Justifica tu respuesta y compártela con el resto de la clase.

Llega un tableteo de fusilada. El grupo se mueve en confusa y medrosa alerta. Descuella el grito ronco de la mujer, que al ruido de las descargas, aprieta a su niño muerto, en los brazos.

LA MADRE DEL NIÑO: ¡Negros fusiles, matadme también, con vuestros plomos!

MAX: Esa voz me traspasa.

LA MADRE DEL NIÑO: ¡Que tan fría, boca de nardo!

MAX: ¡Jamás oí voz con esa cólera trágica!

DON LATINO: Hay mucho de teatro.

MAX: ¡Imbécil!

El farol, el chuzo, la caperuza del sereno, bajan con un trote de madreñas, por la acera.

EL EMPEÑISTA: ¿Qué ha sido, sereno?

EL SERENO: Un preso que ha intentado fugarse.

MAX: Latino, ya no puedo gritar... ¡Me muero de rabia!... Estoy mascando ortigas. Ese muerto sabía su fin... No le asustaba, pero temía el tormento... La Leyenda Negra, en estos días menguados, es la Historia de España. Nuestra vida es un círculo dantesco. Rabia y vergüenza. Me muero de hambre, satisfecho de no haber llevado una triste velilla en la trágica mojiganga. ¿Has oído los comentarios de esa gente, viejo canalla? Tú eres como ellos. Peor que ellos, porque no tienes una peseta, y propagas la mala literatura, por entregas. Latino, vil corredor de aventuras insulsas, llévame al Viaducto. Te invito a regenerarte con un vuelo.

DON LATINO: ¡Max, no te pongas estupendo!

(Valle-Inclán 2017: 163-164)

Tarea final: El esperpento

- a) Vamos a leer la Escena XII. Max muere y enuncia su teoría teatral: **el esperpento**. ¿Has escuchado en alguna ocasión esta palabra? ¿Qué crees que significa? Busca su significado en un diccionario.
- b) *Luces de bohemia*, según lo visto, nos presenta una situación trágica de la España del momento. Ya habéis visto el significado teatral de tragedia, ¿consideráis que podemos calificar *Luces de bohemia* como tragedia? Discutidlo en grupos y luego lo pondremos en común. Los siguientes fragmentos os ayudarán a guiar la discusión.

Estoy iniciando un género nuevo, al que llamo “género estrafalario”. Ustedes saben que en las tragedias antiguas, los personajes marchaban al destino trágico, valiéndose del gesto trágico. Yo en mi nuevo género también conduzco a los personajes al destino trágico, pero me valgo para ello del gesto ridículo. En la vida existen muchos seres que llevan la tragedia dentro de sí y que son incapaces de una actitud levantada, resultando, por el contrario grotescos en todos sus actos (Valle-Inclán, apud Dougherty 1983:107-108)

El valor trágico no desaparece en el esperpento; antes bien, cobra relieve al contraste con el hipérbole fatuo del melodrama, con la comicidad frívola del sainete, y con la acción mecánica del guiñol (Dougherty 2008: 70)

- c) Según lo discutido a lo largo del trabajo y leído en este fragmento, redacta un texto breve en el que expongas tus reflexiones acerca de la teoría teatral de Max (Valle-Inclán). ¿Cómo podemos definir el esperpento? En el texto se destacan algunas palabras que pueden servir de ayuda.

*Rinconada en costanilla, y una iglesia barroca por fondo. Sobre las campanas negras, la luna clara. Don Latino y Max Estrella filosofan sentados en el quicio de una puerta. A lo largo de su coloquio, se torna lívido el cielo. En el alero de la iglesia pían algunos pájaros. Remotos albores de **amanecida**. Ya se han ido los serenos, pero aún están las puertas cerradas. Despiertan las porteras.*

MAX: ¿Debe estar amaneciendo?

DON LATINO: Así es.

MAX: ¡Y qué frío!

DON LATINO: Vamos a dar unos pasos.

MAX: Ayúdame, que no puedo levantarme. ¡Estoy aterido!

DON LATINO: ¡Mira que haber empeñado la capa!

MAX: Préstame tu *carrik*, Latino.

DON LATINO: ¡Max, eres fantástico!

MAX: Ayúdame a ponerme en pie.

DON LATINO: ¡Arriba, carcunda!

MAX: ¡No me tengo!

DON LATINO: ¡Qué tuno eres!

MAX: ¡Idiota!

DON LATINO: ¡La verdad es que tienes una **fisonomía algo rara**!

MAX: ¡Don Latino de Hispalis, grotesco personaje, te inmortalizaré en una novela!

DON LATINO: Una tragedia, Max.

MAX: **La tragedia nuestra no es tragedia.**

DON LATINO: ¡Pues algo será!

MAX: El **Esperpento**.

DON LATINO: No tuerzas la boca, Max.

MAX: ¡Me estoy helando!

DON LATINO: Levántate. Vamos a caminar.

MAX: No puedo.

DON LATINO: Deja esa **farsa**. Vamos a caminar.

MAX: Échame el aliento. ¿Adónde te has ido, Latino?

DON LATINO: Estoy a tu lado.

MAX: Como te has convertido en buey, no podía reconocerte. Échame el aliento, ilustre buey del pesebre belenita. ¡Muge, Latino! Tú eres el cabestro, y si muges vendrá el Buey Apis. Lo torearemos,

DON LATINO: Me estás asustando. Debías dejar esa broma.

MAX: Los ultraístas son unos farsantes. El esperpentismo lo ha inventado **Goya**. Los héroes clásicos han ido a pasearse en el **callejón del Gato**.

DON LATINO: ¡Estás completamente curda!

MAX: Los **héroes clásicos** reflejados en los espejos cóncavos dan el Esperpento. El sentido trágico de la vida española sólo puede darse con una **estética sistemáticamente deformada**.

DON LATINO: ¡Miau! ¡Te estás contagiando!

MAX: España es una deformación grotesca de la civilización europea.

DON LATINO: ¡Pudiera! Yo me inhibo.

MAX: Las imágenes más bellas en un **espejo cóncavo son absurdas**.

DON LATINO: Conforme. Pero a mí me divierte mirarme en los espejos de la calle del Gato.

MAX: Y a mí. La deformación deja de serlo cuando está sujeta a una matemática perfecta. Mi estética actual es transformar con matemática de espejo cóncavo, las normas clásicas.

DON LATINO: ¿Y dónde está el espejo?

MAX: En el fondo del vaso.

DON LATINO: ¡Eres genial! ¡Me quito el cráneo!

MAX: Latino, deformemos la expresión en el mismo espejo que nos deforma las caras, y toda la vida miserable de España.

DON LATINO: Nos mudaremos al Callejón del Gato.

MAX: Vamos a ver qué palacio está desalquilado. Arríname a la pared. ¡Sacúdeme!

DON LATINO: No tuerzas la boca.

MAX: Es nervioso. Es nervioso ¡Ni me entero!

DON LATINO: ¡Te traes una guasa!

MAX: Préstame tu *carrik*.

DON LATINO: ¡Mira cómo me he quedado de un aire!

MAX: No me siento las manos y me duelen las uñas. ¡Estoy muy malo!

DON LATINO: Quieres conmovirme, para luego tomarme la coleta.

MAX: Idiota, llévame a la puerta de mi casa y déjame morir en paz.

DON LATINO: La verdad sea dicha, no madrugan en nuestro barrio.

MAX: Llama.

Don Latino de Híspalis, volviéndose de espaldas, comienza a cocear en la puerta. El eco de los golpes tolondrea por el ámbito lívido de la costanilla, y como en respuesta a una provocación, el reloj de la iglesia da cinco campanadas bajo el gallo de la veleta.

MAX: ¡Latino!

DON LATINO: ¿Qué antojas? ¡Deja la **mueca**!

MAX: ¡Si Collet estuviese despierta!... Ponme en pie para darle una voz.

DON LATINO: No llega tu voz a ese quinto cielo.

MAX: ¡Collet! ¡Me estoy aburriendo!

DON LATINO: No olvides al compañero.

MAX: Latino, me parece que recobro la vista. ¿Pero cómo hemos venido a este entierro? ¡Esa apoteosis es de París! ¡Estamos en el entierro de Víctor Hugo! ¿Oye, Latino, pero cómo vamos nosotros presidiendo?

DON LATINO: No te alucines, Max.

MAX: Es incomprensible cómo veo.

DON LATINO: Ya sabes que has tenido esa misma ilusión otras veces.

MAX: ¿A quién enterramos, Latino?

DON LATINO: Es un secreto, que debemos ignorar.

MAX: ¿Cómo brilla el sol en las carrozas!

DON LATINO: Max, si todo cuanto dices no fuese una broma, tendría una significación teosófica... En un **entierro** presidido por mí, yo debo ser el **muerto**... Pero por esas coronas, me inclino a pensar que el muerto eres tú.

MAX: Voy a complacerte. Para quitarte el miedo del augurio, me acuesto a la espera. ¡Yo soy el muerto! ¿Qué dirá mañana esa canalla de los periódicos?, se preguntaba el paria catalán.

MÁXIMO ESTRELLA se tiende en el umbral de su puerta. Cruza la Costanilla un perro golfo que corre en zigzag. En el centro, encoge la pata y se orina. El ojo legñoso, como un poeta, levantado al azul de la última estrella.

MAX: Latino, entona el gori-gori.

DON LATINO: Si continúas con esa broma macabra, te abandono.

MAX: Yo soy el que se va para siempre.

DON LATINO: Incorpórate, Max. Vamos a caminar.

MAX: Estoy muerto.

DON LATINO: ¡Que me estás asustando! Max, vamos a caminar. Incorpórate. ¡No tuerzas la boca, condenado! ¡Max! ¡Max! ¡Condenado, responde!

MAX: Los muertos no hablan.

DON LATINO: Definitivamente, te dejo.

MAX: ¡Buenas noches!

Don Latino de Híspalis se sopla los dedos arrecidos, y camina unos pasos, encorvándose bajo su carrik pingón, orlado de cascarrias. Con una tos gruñona retorna al lado de Max Estrella:. Procura incorporarle hablándole a la oreja.

DON LATINO: Max, estás completamente borracho y sería un crimen dejarte la cartera encima, para que te la roben. Max, me llevo tu cartera y te la devolveré mañana.

(Valle-Inclán 2017: 165-174)

d) Ahora vamos a mapear el lugar donde vivimos (pueblo, ciudad...). Vamos a elegir cinco

espacios y escenas que consideramos representativas del lugar y vamos a reflejarlos en un texto, un vídeo o incluso en una canción. Antes debemos reflexionar sobre si adoptamos un tono irónico, cómico, trágico, farsesco, tragicómico, esperpéntico...

Referencias

- Acquaroni Muñoz, R. (2006). *Hija del azar, fruto del cálculo: la poesía en el aula de E/LE. Carabela*, 59, pp. 49-77.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2016). Competencia plurilingüe, pluricultural y literatura en la enseñanza de ELE. En Lloret Cantarero, Joana (ed.), *El español como lengua extranjera en Portugal II: retos de la enseñanza de lenguas cercanas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 197-213.
- Carrión, J. (2011). *Teleshakespeare*, Madrid, Errata Naturae.
- Cea Álvarez, A. y Núñez Sabarís, X. (2011). El aprendizaje autónomo en un posgrado semipresencial de formación de profesores de español. En Coelho da Silva, José Luís e al. *Actas do Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, pp. 415-425.
- Dougherty, D. (ed.) (1983). *Un Valle-Inclán olvidado: entrevistas y conferencias*. Madrid: Fundamentos.
- Dougherty, D. (2001). La crisis del personaje en el teatro de Valle-Inclán: Montenegro y Máximo Estrella. *Anales de la Literatura Española Contemporánea-Anuario Valle-Inclán I*, vol 26, Issue 3, pp. 9/693-27/711.
- Dougherty, D. (2003). *Palimpsestos al cubo: prácticas discursivas de Valle-Inclán*. Madrid: Ed. Fundamentos.
- Dougherty, D. (2008). Valle-Inclán y la tragedia moderna. *Anales de la Literatura Española Contemporánea - Anuario Valle-Inclán I*, vol 33, Issue 3, pp. 57-88.
- Even-Zohar, I. (1994). La función de la literatura europea en la creación de las naciones de Europa. En Villanueva, Darío (ed.). *Avances en Teoría de la Literatura*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, pp. 357-377.
- Iglesias Santos, M. (1994). La estética de la recepción y el horizonte de expectativas. En Villanueva, Darío (ed.). *Avances en Teoría de la Literatura*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, pp. 35-115.

Instituto Cervantes, *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Edelsa: Madrid, 2006.

Lipovetsky, G. (2007). *La felicidad paradójica*. Barcelona: Anagrama.

Marsh, D., P. Mehisto, D. Wolff y M. J. Frigols (2012). *European Framework for CLIL Teacher Education*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicación de la Universidad de Alcalá.

Mendoza Fillola, A. (1993). Literatura, cultura, intercultural. Reflexiones didácticas para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. *Lenguaje y Textos*, 3, pp. 19-42.

Mendoza Fillola, A. (2004): Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa. *RedELE*, nº 1. <https://goo.gl/FWXH3F>.

Pazos Justo, C. et al. (2015). La formación b-learning en el Máster de Español Segunda Lengua y Lengua Extranjera de la Universidade do Minho: innovación pedagógica y desafíos educativos. En Núñez Sabarís, Xaquín et al. *Horizontes Científicos y Planificación Académica en la Didáctica de Lenguas y Literaturas*. Braga: Humus-Cehum, pp. 323-336.

Sanz Pastor, M. (2000). La literatura en el aula de ELE. *Frecuencia-L*, julio, pp. 24-27.

Sanz Pastor, M. (2006). Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela*, nº 59, pp. 5-24.

Valle-Inclán, R. M^a. (2017). *Luces de bohemia*. Madrid: Alianza Editorial. (Edición e introducción de Catalina Míguez Vilas).